

LA PEDAGOGIA DE PEDRO POVEDA Y LA FORMACION DE EDUCADORES

Por VÍCTOR GARCÍA HOZ

1. EL MARCO PEDAGÓGICO Y SOCIAL

Llega a su madurez Pedro Poveda en una época interesantísima desde el punto de vista pedagógico. Los años finales del pasado siglo y la primera década del presente.

Al terminar el siglo pasado, Pedro Poveda cumplía 27 años. Ordenado sacerdote poco antes, empezaba a desarrollar su actividad de hombre preocupado por los problemas sociales y educativos.

Dos movimientos se pueden señalar en el mundo pedagógico de entonces: el desarrollo de una pedagogía científico-positiva y las innovaciones que en la práctica educativa se introdujeron, creando el ambiente de ese movimiento que como tal es un tanto impreciso, el de las «escuelas nuevas», pero que tiene manifestaciones muy concretas en algunas instituciones educativas.

En relación con el desarrollo de la pedagogía como una ciencia en el sentido positivo pueden mencionarse los trabajos de Binet y su colaborador Simón en Francia. Si Binet es un hito en el desarrollo de la psicología, su colaborador aplicó al campo de la enseñanza el concepto de escala de medidas que ideó y utilizó en el terreno mental Alfred Binet. Claparède

en Ginebra, Meumann y Lay en Alemania se preocuparon también en los mismos años por sistematizar la Pedagogía y la Didáctica como ciencias experimentales, mientras en América se iniciaba lo que años más tarde iba a ser el enorme desarrollo de la investigación pedagógica.

Al lado de las preocupaciones científicas que se acaban de mencionar vale la pena señalar innovaciones tan importantes como la de Decrely en su Ecole de l'Ermitage en Bélgica y Montessori con su Casa dei Bambini en Italia.

Por lo que a España en concreto se refiere, puede afirmarse que en el terreno de las innovaciones educativas iba incluso por delante de otros movimientos europeos. La Institución Libre de Enseñanza creada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos y las Escuelas del Ave María fundadas por Andrés Manjón en 1889, representan dos innovaciones importantes de cuyas ideas se está viviendo en la actualidad. Estas instituciones alcanzaron su desarrollo en el primer cuarto de este siglo y justamente su primera década puede considerarse como la época en la que maduró el pensamiento de los fundadores mencionados, dando lugar a las principales publicaciones en las que se exponen sus ideas y sus realizaciones.

También en los comienzos del siglo Ramón Ruiz Amado inició sus publicaciones pedagógicas que tenían un claro matiz polémico en los primeros años¹ y se orienta posteriormente, tal vez a partir de 1907, hacia la busca de una Pedagogía científica «que exista y que legitime su existencia»². Sus mentores habrían de ser principalmente autores alemanes, desde Herbart hasta Willmann y Paulsen. En estos años se sitúa la primera investigación de materiales pedagógicos que en España se ha hecho; la monumental *Bibliografía pedagógica de*

¹ Cfr. SANGÜESA GARCÉS, A.: *Pedagogía y clericalismo en Ramón Ruiz Amado*, Pas-Verlag-Zurich, 1973, págs. 105 ss.

² RUIZ AMADO, R.: «Cuestiones pedagógicas», en *Razón y Fe*, VII, 1907, página 191.

obras escritas en castellano o traducidas a este idioma, debida a Rufino Blanco ³.

Las obras y el trato personal de Ramón Ruiz Amado, Andrés Manjón y Rufino Blanco proporcionaron sin duda las primeras orientaciones sistemáticas sobre la educación a Pedro Poveda, si bien fue la necesidad de realizaciones la que dio carácter singular a su figura como más adelante veremos.

A las preocupaciones pedagógicas que acaban de ser aludidas había de añadirse la que se puede llamar preocupación política y social ⁴ que años más tarde produciría sus frutos en la organización de un sistema escolar coherente dentro de España. En esta línea de preocupación política se debe señalar la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900, lo cual supone una autonomía de la política educativa que hasta entonces había estado junto con otras actividades y preocupaciones incluida las más de las veces en un Ministerio llamado de Fomento. En 1902 pasan al Estado las obligaciones de la enseñanza primaria, hasta entonces a cargo de los Municipios, con lo que se hace posible la organización de un sistema escolar en su sentido preciso.

Aun cuando no se refiere únicamente al ámbito educativo tuvo extraordinaria repercusión en todas sus manifestaciones la creación en 1907 de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas, entidad a la que se hallaba muy ligado el Museo Pedagógico Nacional creado años antes. Con esos antecedentes, la organización de la Escuela de Estudios superiores del Magisterio en 1909 y la formulación del nuevo plan de estudios para maestros primarios en 1914 contribuyeron poderosamente a la profesionalización, en el mejor sentido de la palabra, de los maestros de educación primaria.

³ Madrid, Tipografía de la Revista de Arch. Bibl. y Museos, 4 vol. 1907-1911.

⁴ Un buen estudio del movimiento pedagógico y social de España en los siglos XIX y XX se puede ver en GÓMEZ MOLLEDA, D.: *Los Reformadores de la España contemporánea*, Madrid, C.S.I.C., 1966.

A los hechos mencionados de índole estrictamente pedagógica, deben unirse, para acabar de enmarcar las primeras actuaciones de Pedro Poveda, las profundas modificaciones que en la vida social española se introdujeron a partir de 1898 con el obligado abandono de las últimas tierras de América. Dos fenómenos pudieran señalarse en este terreno; de una parte lo que pudiera llamarse presión de las nuevas fuerzas sociales que habían de incorporarse a la vida española y de otra las preocupaciones de los dirigentes por plantear con serenidad los problemas sociales. El primero de los fenómenos apuntados se puede concretar en la creciente incorporación de los obreros a la vida pública, hecho del que tal vez el índice más revelador sea el auge del socialismo que ya en 1902 reunió en el Congreso de Gijón 73 agrupaciones, que en 1903 impulsó en Bilbao a 15.000 mineros a la huelga y que en 1910 logró llevar el primer diputado socialista, Pablo Iglesias, al Parlamento español. Desde el punto de vista de los dirigentes políticos del país, cabe mencionar la creación en 1903 del Instituto de Reformas Sociales, indicador, a mi modo de ver, de que había llegado a las cimas del poder la preocupación por los problemas de esta índole. Quizá habría de hablarse también del inicial movimiento de entrada de la mujer en la vida social. Pero no hago más que mencionarlo porque habría de ser objeto de un tratamiento especial que desborda los límites de este trabajo. Todos estos movimientos llevaban consigo lo que hoy se llama «una gran demanda de educación».

Si a los hechos mencionados se une el ardor polémico con que por aquellos mismos años se desarrollaba la lucha de las ideologías, tendremos un marco suficientemente ilustrativo de los condicionamientos en los que Pedro Poveda supo distinguir los problemas y las necesidades entre las que verdaderamente se debatía el pueblo español, reflejo, por otra parte, del drama europeo que se estaba gestando bajo la plácida máscara de la «Belle époque».

2. PENSAMIENTO Y ACTITUD PEDAGÓGICA DE PEDRO POVEDA

No podemos olvidar que Pedro Poveda era sacerdote católico. Y la vivencia profunda de su vocación sacerdotal le llevaba a amar hondamente a los hombres, en especial a los pobres, a buscar su salvación, tanto en el orden sobrenatural cuanto en el natural, porque uno y otro se interfieren. Desde sus años de joven sacerdote trabajó para hacer realidad la participación de las clases populares en la cultura y luchó con las dificultades que una sociedad predominantemente inmóvil ofrecía. Pronto su preocupación social desembocaría en el camino que de verdad lleva a la liberación y promoción humana: el desarrollo educativo.

En Poveda la vocación sacerdotal da vida y alimenta la preocupación social, ésta genera a su vez la preocupación educativa. Ellas en conjunto constituyen un todo indisoluble, aun cuando podemos percibir las como distintas manifestaciones. «Los sacerdotes... han de ser educadores del pueblo»⁵.

Hablar de Pedro Poveda como pedagogo sería tanto como ofrecer una síntesis de sus ideas y realizaciones educativas. Pero tal trabajo está hecho con más detenimiento del que pudiéramos dedicarlo en esta ocasión.

Baste dejar aquí consignado que en el estudio de la profesora Galino sobre el pensamiento y la obra de Pedro Poveda se caracteriza su aportación educativa como una «pedagogía para épocas de transición» en la que se pueden distinguir como tres principios fundamentales: el principio de comunicación, el principio de creatividad y el principio de diferenciación⁶. En-

⁵ P. POVEDA, «El estudio de la Pedagogía en los Seminarios», en *Itinerario pedagógico*. Estudio preliminar, introducción y notas de ANGELES GALINO, 2.ª edición, Instituto de Pedagogía, Madrid, 1965, pág. 288. Este estudio es, por ahora, la más amplia fuente documental, publicada, de la obra de Pedro Poveda. Cuando la utilice, lo haré mencionando simplemente *Itinerario*.

⁶ GALINO CARRILLO, A.: «Pedro Poveda Castroverde», en *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, Iter Ediciones, Madrid, 1968, págs. 1072-1503.

tre los principios de comunicación y creatividad están sin duda ninguna la fecunda idea de participación. Derivados de la creatividad, la iniciativa y la libertad de los estudiantes son igualmente categorías fundamentales. Finalmente en el principio de diferenciación, la obra de Pedro Poveda tiene un particular interés referida a la educación específica de la mujer.

Si de lo que propiamente son ideas y realizaciones educativas pasamos a la actitud de Pedro Poveda respecto del mundo pedagógico en que se desenvolvió podemos destacar su profunda preocupación y actitud positiva de colaboración y unión entre todos los dedicados a tareas educativas. Se le puede considerar simultáneamente como uno de los más firmes propulsores de la coordinación entre distintas obras católicas de educación, así como de la participación en el profesorado oficial de un sistema escolar que estaba emergiendo.

Tengo para mí que la principal preocupación de Poveda se proyectó en los educadores. Porque la educación no se puede extender de hecho a menos que se cuente con un número suficiente de maestros. Si además nos hacemos cargo de que por aquellos años emergía también el sistema escolar de alcance nacional, podemos inferir fácilmente que la necesidad de maestros se proyecta en dos niveles: el de los maestros propiamente dichos, es decir, el de aquellas personas dedicadas profesionalmente al contacto con los alumnos, y el de ese otro nivel de educadores que sin ejercer una función vis a vis del estudiante, sin embargo, impulsan y orientan toda la labor educativa. Acaba de aludir al directivo de la educación, nueva figura que se perfila también en los comienzos de este siglo.

3. LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

La necesidad de educadores en el doble sentido que acabo de mencionar, es una de las preocupaciones fundamentales, quizá la más hondamente sentida por Pedro Poveda, quien con

toda razón ha sido llamado «educador de educadores»⁷. Pienso que tiene interés reflexionar sobre este punto, porque, curiosamente, a tres cuartos del siglo de distancia, el problema sigue subsistiendo y es muy posible que, trascendiendo al desarrollo del saber científico en sentido estricto que también ha alcanzado al estudio de la función docente y directiva de la educación, las preocupaciones, las ideas y aun las palabras de Pedro Poveda siguen iluminando el camino hacia la meta que unos años más tarde había de señalar el más alto exponente del magisterio cristiano. La formación de «buenos maestros, egregiamente preparados e instruidos..., y adornados con las cualidades intelectuales y morales que su importantísimo oficio reclama»⁸.

Los hombres como Pedro Poveda, hombres de creación, no en el campo artístico, sino en el institucional, objetivan sus preocupaciones y sus ideas en escritos, a los cuales no se les puede pedir la contextura sistemática de quien se preocupa únicamente por la construcción científica; en cambio, ofrecen en fórmulas condensadas el resultado de una larga experiencia vivida en las dificultades que presenta la realidad y en la profundidad de una reflexión que necesita explicar las circunstancias que condicionan una situación y justificar una norma de acción futura. Tengo para mí que en esta perspectiva deben situarse los escritos de Pedro Poveda. Y por lo que al problema de la formación de maestros se refiere, en uno de sus primeros escritos, allá en 1911, refiriéndose a las Academias ofrece una magistral fórmula de preparación de maestros cuyo análisis puede llevar a todo un planteamiento sistemático de este fundamental problema. En el pensamiento de Pedro Poveda, las Academias son centros en los que «los profesores noveles, los que aspiran a serlo y los encanecidos en el saber y en las lides de la enseñanza, podrán *estudiar, practicar, escribir y confe-*

⁷ GÓMEZ MOLLEDA, D.: *Pedro Poveda, humanista y pedagogo*, texto polycopiado, pág. 9.

⁸ Pío XI: *Encíclica divini illius magistri*, de 31 Diciembre 1929, 55.

renciar»⁹. Estas cuatro últimas palabras dicen todo cuanto es menester hacer para llegar a realizar algo tan actual como la formación permanente de maestros: estudiar, practicar, escribir y conferenciar. Vamos a intentar ver algo de lo que en ellas se encierra, empezando por examinar el marco necesario para que alcancen cumplida realidad.

4. IDEA DEL MAESTRO. FORMACIÓN PERMANENTE

Sería una ingenuidad decir que Pedro Poveda fue el primero que se preocupó por la formación del maestro. Su preocupación vino a situarse en una larga tradición que desde las *Instituciones Oratorias* de Quintiliano hasta *El maestro mirando hacia fuera* y *El maestro mirando hacia dentro* de Andrés Manjón venía considerando una parte importante de las reflexiones pedagógicas, aquellas dedicadas a examinar el ser y las condiciones del maestro. Pero deben destacarse dos ideas típicas de Poveda, a las cuales con toda verdad se puede atribuir la manida frase de que con ellas «se adelantó a su tiempo», colocándose de golpe en la concepción que del maestro y su formación tiene mayor vigencia en nuestros días y sin duda ninguna la seguirá teniendo si nos atenemos a la marcha de la sociedad y de la educación.

En primer lugar se ha de mencionar la idea del maestro no como la del ser perfecto a cuyo estado ha de llegar el discípulo, no como persona a quien le toca hablar mientras «el callar conviene al discípulo», sino como un hombre que al comunicarse con otros, en ellos influye y por ellos es influido. La tarea educativa es obra fundamentalmente de comunicación cordial entre maestros y discípulos; tal comunicación entre profesores y alumnos puede realizarse sin barreras porque «lo

⁹ P. POVEDA: «Las Academias», en *Itinerario*, pág. 134.

sustancial (en el trato) debe ser idéntico para mayores, iguales y menores»¹⁰.

En la comunicación cordial a que acaba de aludirse, el maestro en cierto modo adquiere la condición de discípulo y el discípulo la del maestro, porque unos y otros «se comunican», es decir, participan de la vida y del conocimiento común ejerciendo, aunque en diferente medida, una influencia recíproca.

La otra idea que quería destacar, operante en el pensamiento y en la obra de Pedro Poveda, es la que hoy llamaríamos «formación permanente del profesorado». En efecto, si retomamos el texto ya mencionado sobre las Academias, en estos centros, «los profesores noveles, los que aspiran a serlo y los encanecidos en el saber y en las lides de la enseñanza, podrán estudiar, practicar, escribir y conferenciar... y establecer una verdadera solidaridad». Estas palabras ponen claramente de relieve que no solamente los profesores noveles y los que aspiran a serlo, sino los «encanecidos en el saber y en la enseñanza» estudiarán, practicarán, es decir, estarán ocupados constantemente en su propio perfeccionamiento. Hace más de medio siglo que las palabras precedentes fueron escritas. Justamente sesenta años más tarde el Comité de educación extraescolar del Consejo de Europa expresaba la misma idea con distintos términos: «Es preciso reflexionar constantemente y con aplicación en los objetivos y en los medios, permitiendo alcanzarlos»¹¹. Y en el último Congreso de la Asociación Internacional para el Estudio de las Ciencias de la Educación celebrado en París en 1973, al abordarse el problema de la formación del educador uno de los temas desarrollados fue el de su formación continua.

¹⁰ P. POVEDA: «A las Profesoras», en *E. E.*, pág. 368.

¹¹ Consejo de Europa. Comité de educación extraescolar y del desarrollo cultural. *Educación permanente*. París, 18 de febrero 1971, punto 3.4.2.

5. EL AMBIENTE EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

Mas Pedro Poveda no era un ingenuo. Sabía de sobra que una auténtica comunicación no se realiza sino en un ambiente en el cual todos los participantes se hallen en disposición de apertura que permita ofrecer y recibir, ofrecer lo que es propio de uno mismo y aceptar lo que de los otros viene como propio, lo cual vale tanto como decir con rodeos lo que una entrañable palabra, no bien comprendida en los momentos actuales, expresa. El «Fraternal amor», en el que se halla el mejor fundamento de algo a lo que todos aspiramos, la «verdadera solidaridad»¹².

Y no se piense que la alusión al fraternal amor y a la verdadera solidaridad implica la idea de un pequeño grupo que se encerrara en sí mismo. El espíritu de Pedro Poveda era universal y universal quería que fuera la educación y las relaciones educativas. Pero en lo universal se suele perder el hombre si no en sucesivas graduaciones alcanzándolo. Pedro Poveda quería para sus centros educativos la solidaridad con los grupos sociales más cercanos, en concreto con la familia. Deseaba «la colaboración de las familias para la obra en conjunto». Es interesante, aquí y ahora, reflexionar sobre el hecho de que, en un momento en que la pedagogía científica iba a iniciar un movimiento de tecnificación de la enseñanza en el que la familia iba a estar ausente, Pedro Poveda manifestaba un profundo interés por la colaboración con las familias y por cuanto se relaciona con el ambiente y circunstancias familiares de las alumnas¹³.

El apoyo a la preocupación de Pedro Poveda no le iba a venir de los defensores a ultranza de la familia, sino de los mismos medios técnicos que empezaron por olvidarla. Quizá

¹² *Itinerario*, pág. 134.

¹³ Cfr. BARTOLOMÉ, M.: *Pedro Poveda y la pedagogía ambiental*, texto multcopiado, pág. 22.

sea un texto muy ilustrativo el relativo a la actitud de los profesores norteamericanos a la vista del movimiento de rebeldía juvenil que por los años sesenta se extendió por ese país y por todo el mundo. Comentando las actividades y los problemas educativos del año 1967 en Norteamérica, se escribieron las siguientes palabras: «Durante muchos años los educadores americanos insistían en que, si sólo a ellos les fuera permitido diseñar un orden social mejor y enseñar sin *interferencias de la familia*, la mayoría de los problemas americanos podían ser resueltos. Hoy tristemente, pero más juiciosamente, los educadores dicen que son injustamente acusados por el fracaso de su actividad, cuando de hecho el resto de la sociedad, *incluyendo la familia*, rehusa tomar sobre sus hombros la parte que les corresponde de la pesada tarea»¹⁴. Por otra parte los estudios actuales dedicados a los condicionamientos educativos no dejan de acordar el problema de la familia¹⁵.

La colaboración que Pedro Poveda quería de las familias no significaba un límite a lo que pudiéramos decir relaciones o expansión de los centros educativos, sino que era un paso para la contribución de éstos a la renovación del país, de España en concreto, que él entendía como medio de participar en «la educación y la cultura de la humanidad»¹⁶.

6. LOS QUEHACERES FUNDAMENTALES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

Pero vengamos a la cuestión del cómo formar, en ese ambiente de apertura y solidaridad, a los profesores. De nuevo hemos de tomar el texto que considero clave para estas reflexiones: es menester «estudiar, practicar, escribir y conferenciar».

¹⁴ *New York Times*, 12 enero 1968. El subrayado es mío.

¹⁵ CAMPBELL, W. J. (ed): *Scholars in Context. The Effects of Environments of Learning*, John Wiley and Sons, Sydney, 1970, págs. 85-131.

¹⁶ PEDRO POVEDA: «Consejos a profesoras y alumnas», en *Itinerario*, página 273.

6.1. *Estudiar*

Vaya por delante que el estudio a que se refiere Pedro Poveda cuando habla de la formación de maestros es principalmente el estudio de las cuestiones y técnicas pedagógicas. Efectivamente sus escritos están llenos de referencias a la necesidad de formación según los *mejores métodos pedagógicos*, a la necesidad de *leer libros de pedagogía*, a la necesidad de reflexionar sobre *sistemas de enseñanza y procedimientos*. Esta afirmación hoy nos parecerá vulgar a fuerza de ser corriente y repetida. Pero en la época en que Pedro Poveda empezó a escribir, los estudios pedagógicos pugnaban por abrirse camino en los medios docentes mismos. No faltaban personas de prestigio científico como Julián Ribera o bien conocidas en el mundo periodístico como Manuel Siurot, que con ligereza inexplicable hablaban de la inutilidad de la pedagogía de libros en los que, paradójicamente, pretendían dar normas educativas¹⁷.

Frente a estas actitudes, Pedro Poveda no sólo recomendó el estudio de la pedagogía, sino que él mismo, después de terminados sus estudios sacerdotales, hizo los correspondientes a la carrera de maestro y trabajó constantemente por la introducción de los estudios pedagógicos en los Seminarios para sacerdotes¹⁸.

En su discurso sobre la pedagogía en los Seminarios deja Pedro Poveda claramente expresada su posición en el terreno de la Ciencia de la Educación, indicando al mismo tiempo, implícitamente, cuáles son, a su juicio, los campos de estudio pedagógico y sus autores preferidos.

Con los autores españoles ya citados, Ramón Ruiz Amado,

¹⁷ Cfr. JULIÁN RIVERA: *La superstición pedagógica*, Madrid, 1910, y MANUEL SIUROT: *Cada maestrillo... observaciones pedagógicas de uno que no ha visto en su vida un libro de pedagogía*, Sevilla, s. a.

¹⁸ PEDRO POVEDA: «El estudio de la pedagogía en los Seminarios», discurso pronunciado en la inauguración del curso 1914-1915, en Jaén, octubre, 1914. confróntese *Itinerario*, págs. 279 y ss.

Andrés Manjón y Rufino Blanco, tuvo trato personal y coincidencia fundamental en ideas pedagógicas y concepción del mundo y de la vida. Probablemente a través de Ruiz Amado, Pedro Poveda aceptó el esquema herbatiano de la Pedagogía como determinada por la Psicología y la Ética. Examinando las obras pedagógicas cuya lectura recomienda, podemos inferir que para Pedro Poveda el contenido de las Ciencias de la Educación implica una fundamentación teológica, propia de quien sentía profundamente su vocación sacerdotal cristiana, una concepción filosófica y social del hombre y de la vida humana, un contenido metodológico y práctico, y, finalmente, una reflexión histórica ¹⁹.

Claro está que Pedro Poveda no sólo habló del estudio para referirse a la ciencia de la Educación. En repetidas ocasiones insistió en la necesidad del estudio como un deber de justicia para la sociedad y una exigencia de la propia dignidad personal ²⁰. Pero cuando cobra un relieve especial el pensamiento povediano es al unir el estudio y la práctica como en tantas ocasiones escribió y, mejor aún, al unir el estudio y el trabajo.

¹⁹ En el mencionado discurso sobre la Introducción de la Pedagogía en los Seminarios dice lo siguiente respecto de los libros de carácter pedagógico que deben ser leídos: «Hay libros que, siendo verdaderos tratados de la ciencia de la educación, son utilizados para alternar con otros ascéticos... a mi ver, son de esta calidad, entre otros, algunas conferencias del Padre Félix, la *Introducción a la sabiduría*, de Vives; *El Educador apóstol*, de Gibert; *La educación religiosa*, de Ruiz Amado; *Las doce virtudes del maestro*, del Hermano Agathon. Y altamente provechosos... son: *Los niños maleducados*, de Nicolai; *Los tratados del carácter y de la bondad*, de Gibert; *La escuela neutra a la luz de la verdad*, de Krieger; *Un feminismo aceptable* y *El feminismo en la Iglesia*, de Alarcón y Bolo, respectivamente; *Las memorias de las Escuelas del Ave María*, del P. Manjón; *Pestalozzi*, por Rufino Blanco; *El arte de educar a los niños*, de Ph. Simón. En último término son muy recomendables. Los tratados de educación intelectual y moral del Padre Ruiz Amado; *Teoría de la educación y de la enseñanza*, por Rufino Blanco; *Metodología* de Achille. Las *Historias de la pedagogía...*, las obras de Dupanloup y Fenelón, que tratan especialmente de enseñanza y educación. Y en palabras anteriores del mismo discurso había mencionado como autores dignos de ser estudiados a Herbart, Rein, Natorp, Mathews, Sully y Paulsen.» Cfr. *Itinerario*, págs. 287 y 294-95.

²⁰ Cfr. «Mensaje a la mujer que estudia», en *Itinerario*, pág. 350.

6.2. *Practicar. Estudio y trabajo*

Dos frases de Pedro Poveda expresan con claridad lo que podía llamarse reconocimiento objetivo y entusiasmo subjetivo por el valor de la acción: «Estudiar mucho la vida de los grandes pedagogos —escribe—, de los que se sacrificaron por el bien, la educación y la cultura de la humanidad y quedaréis convencidas de que haciendo es como se progresa...»²¹, «lo práctico... es lo que me entusiasma»²².

El aprecio de Pedro Poveda por la práctica no debe ser entendido como una contraposición al estudio o a la teoría. Más bien se debe interpretar como un complemento necesario del estudio si éste se entiende como una actividad que desemboca en la construcción o la aceptación de una teoría. «Este ambiente pedagógico (el creado por el estudio) se completa con la práctica... recordando las teorías aprendidas... y... epercitándose en la enseñanza»²³.

Tal vez a fuerza de hablar en los ambientes universitarios de teoría y de práctica hayamos venido a trivializar el significado de estas palabras. La insuficiencia de medios materiales, especialmente en los países que no son ricos, y la dificultad, cuando no la imposibilidad, de aplicar la teoría para resolver los problemas que plantea la vida profesional, han venido a crear un ambiente de escepticismo frente a la significación de estos dos vocablos. La teoría se interpreta como palabrería inútil y la práctica como una simulación ineficaz. Ya Pedro Poveda se quejaba de ello cuando escribía: «en la época en que vivimos todo se arregla con muchas palabras y pocas obras, y por esto se arregla todo tan mal, o mejor dicho, no se arregla nada bien»²⁴. Pero esta triste situación no le lleva a una acti-

²¹ «Consejos a profesoras y alumnas», en *Itinerario*, pág. 273.

²² «Diario de una fundación», en *Itinerario*, pág. 159.

²³ «El estudio de la pedagogía en los Seminarios», en *Itinerario*, pág. 295.

²⁴ «Consejos a profesoras y alumnas», en *Itinerario*, pág. 272.

tud de rechazo, sino más bien a plantear el problema de que el estudio y la práctica sean lo que deben ser y alcancen los objetivos que deben alcanzar.

Porque estudio y práctica no son más que dos modos de enfrentarse con la realidad. El estudio intenta penetrar la realidad hasta descubrir el ser y el valor que en ella se encierra. Con el estudio intentamos conocer lo que las cosas son y valen, es decir, su realidad más profunda y el sentido que tienen. En la práctica nos enfrentamos operativamente con la realidad. No tanto importa qué cosa sea y el sentido que tiene lo que tenemos delante, sino más bien cómo se puede influir en las cosas o cómo ellas pueden ser utilizadas. Si a través del estudio pretendemos saber lo que las cosas son a través de la práctica pretendemos comprobar cómo las cosas se modifican o se utilizan.

El estudio es una actividad interior que intenta penetrar en el ser escondido de las cosas y la práctica es una actividad externa que intenta conseguir que las cosas cumplan su función.

Especulativamente el estudio se inicia en la inteligencia del hombre y a la inteligencia del hombre vuelve aunque tenga como objeto una realidad exterior. La práctica es una salida al exterior y en la modificación de las cosas externas tiene su sentido. En esta significación, práctica y trabajo vienen a identificarse distinguiéndose del estudio por la finalidad que persiguen.

Pero cuando la práctica se realiza no con el fin de modificar tal o cual realidad, sino de utilizarla a ella misma como un elemento de la formación personal, entonces práctica y estudio, trabajo y estudio se funden en un mismo camino y hasta, si aceptamos que los actos humanos se especifican por su fin, se identifican como tales actos. Y éste parece ser el pensamiento a que llegó el Padre Poveda que allá por los años 1930 escribió dirigiéndose a las universitarias: «... estimaréis como deber primordial el cumplimiento de vuestras obligaciones, y una de

ellas, y sacratísima por cierto, es el estudio, el trabajo, el asiduo trabajo para capacitaros»²⁵.

En el pensamiento sobre el estudio y el trabajo, Pedro Poveda sintonizaba con las ideas que trabajosamente se iban abriendo camino intentando utilizar el trabajo como medio de formación. Es curioso que por los años que he considerado de maduración de Pedro Poveda, concretamente en 1906, se instituyó en la Lehigh University el primer programa en el cual se incluía un período de trabajo como elemento necesario para obtener un título académico²⁶. Kerschensteiner iba a publicar en 1912 su concepción de la escuela del trabajo²⁷. Posteriormente en los países marxistas se incorporaría de una manera eficaz el trabajo a la formación universitaria y en los momentos actuales para muchos no se ve otra posibilidad de solucionar los problemas educativos, sino en la unión del trabajo y el estudio²⁸.

En la vinculación del estudio y el trabajo, la verdad y la utilidad son convergentes. El estudio hace posible que el trabajo sea obra inteligente, sea en verdad obra humana, mientras el trabajo hace eficaz al estudio, convirtiéndole en un elemento real de la existencia del hombre.

6.3. *Escribir*

He de confesar que cuando subrayé el texto tantas veces aludido de Pedro Poveda me sorprendió como un dato curioso el que entre las actividades formativas del profesorado señalara el *escribir*. Digo que me sorprendió esta mención explícita entre los cuatro grandes quehaceres formativos, porque si bien

²⁵ «Mensaje a la mujer que estudia», en *Itinerario*, pág. 350.

²⁶ Cfr. WILSON, J. W.: «Historical Development», en *Handbook of Cooperative Education*. Knowles and associates, San Francisco, 1971, págs. 3 y ss.

²⁷ *Der Begriff der Arbeitsschule*, 1912, trad. esp. *Concepto de la Escuela del trabajo*, Madrid, 1928.

²⁸ Cfr. SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA: *Reforma cualitativa de la educación*, Madrid, C.S.I.C., 1973, págs. 669-670. Véase también «L'étudiant-travailleur», en *L'Education*, núm. 183, 27 septiembre 1973, págs. 7-8.

el estudio y el uso del lenguaje constituyen los factores fundamentales de toda tarea educativa, concretamente la escritura, dejando aparte los estadios iniciales del comienzo de la enseñanza primaria, apenas si es objeto de investigación y estudio hasta el extremo de poder ser calificada como «terreno inexplorado»²⁹. Es muy frecuente encontrarse con obras dedicadas al estudio del lenguaje y la enseñanza o de la conducta verbal en los que no se alude a la actividad de escribir³⁰. Este olvido contrasta con el hecho de que cuando se estudia el problema real de la investigación aparece siempre el problema de la comunicación escrita como uno de los quehaceres que han de ser tenidos en cuenta³¹.

En la primera publicación pedagógica diseñaba Pedro Poveda un centro para organizar la acción social en favor de la enseñanza. Al mencionar los departamentos que este centro había de tener, indica expresamente uno dedicado a «la redacción de la revista y periódico profesionales y donde se trabajara en la redacción de libros, folletos, planes de enseñanza, memorias, etc.»³². Posteriormente habría de insistir en la necesidad de los trabajos escritos hechos no sólo por profesores, sino también por alumnos, idea cuya fecundidad se ha puesto de relieve en alguna investigación reciente según la cual la eficacia de determinadas técnicas de trabajo intelectual universitario se debe a la producción o utilización de documentos escritos³³.

En el fondo, el escribir implica un duro trabajo de objeti-

²⁹ WEST, W. W.: «Written composition», en *Review of educational Research*, April 1967, vol. 37, núm. 2, pág. 159.

³⁰ Confróntese como ejemplo dos obras en cierto modo enciclopédicas, CECOCO, Jp.: *The psychology of language thought and instruction*, Holt, Rinehart and Winston, London, 1969, y HORTON, D. L., y DIXON, P. R., (ed.): *Verbal Behavior and General Behavior Theori*, Prentice-Hall, Englewood, 1968.

³¹ ARY, D.; JACOBS, L. C., y RAZAVIEH, A.: *Introduction to Research in Education*, Holt-Rinehart and Winston, New York, 1972, part. six.

³² «Ensayo de proyectos pedagógicos», en *Itinerario*, pág. 113.

³³ GARCÍA HOZ, V.: *Técnicas de trabajo cooperativa en la enseñanza universitaria*, Madrid, Instituto de Pedagogía del C.S.I.C., 1972, págs. 73-75.

vación de la actividad expresiva del mundo intelectual. Pedro Poveda destacó el valor de los trabajos escritos como fuentes de motivación y como reflejo de la vida cotidiana. Quizá pudiéramos sintetizar el sentido de los trabajos escritos en las siguientes implicaciones:

Objetivar la expresión, lo cual vale tanto como otorgar independencia a lo que se escribe respecto de quien lo ha escrito. La pura expresión oral se agota en el momento en que se realiza. La presencia del que se expresa se da necesariamente en la comunicación oral mientras que, apenas algo se ha escrito, el escrito cobra vida independiente.

Concentrar en una expresión un contenido de conciencia, predominantemente de conocimiento, en la medida en que los signos verbales, desprendidos de las connotaciones dinámicas del habla quedan más limpios, desnudos y escuetos.

Dar permanencia a un hecho que de suyo es transitorio, un conocimiento que pasa por la inteligencia, una forma que pasa por la imaginación, un deseo que se siente.

Facilitar la comunicación diacrónica ya que, en virtud de la vida propia e independiente que los escritos adquieren, pueden ser utilizados como medios de comunicación a través del tiempo.

Se puede también pensar que el escribir lleva encapsulada una peculiar responsabilidad que no se da en el uso del lenguaje oral, nacida tal vez de que la escritura es una actividad normalmente más reflexiva que la expresión oral.

El tiempo y la reflexión andan en danza, tanto en la expresión oral cuanto en la expresión escrita, pero de diferente manera. En la expresión oral, entre palabra y palabra, no ha de haber otro tiempo que el de las pausas necesarias para singularizar las palabras y enriquecer la expresión con las connotaciones dinámicas que acompañan al hablar. La reflexión debe atemperarse al ritmo exigido por la situación en que se habla. En la expresión escrita, el tiempo está al servicio de la reflexión. Las palabras pueden ir brotando, lenta o rápidamente,

sin que el tiempo empleado cuente. Mas una vez utilizadas, parece como si la palabra escrita tuviera mucha más carga de responsabilidad para el que escribe que la palabra oral. Tal vez ello se explique porque al escribir se tienen más posibilidades de reflexionar. La reflexión implica una mayor posibilidad de intervención de la voluntad y, por lo mismo, una mayor responsabilidad.

Como medio de incorporar al conocimiento científico de la educación los resultados de la experiencia educativa, el que los educadores escriban es condición indispensable. Una acción educativa es siempre el resultado de factores objetivos y de elementos subjetivos, propios de cada educador. En la medida en que un elemento educativo, una forma de trabajar, un modo de utilizar un material no pueda ser objetivado por escrito, cabe la duda de si la eficacia de ese trabajo se deberá a la virtualidad del elemento técnico, llámase método o material, o por el contrario se debe a la capacidad personal del educador. De alguna manera pudiera aquí decirse que así como la práctica contrasta la fecundidad de una teoría, el escrito contrasta a su vez la objetividad de una práctica. Por otra parte, y debido a la independencia de lo escrito, tantas veces mencionada, la virtualidad de una técnica, de un procedimiento, de un material, se ofrece al contraste de personas distintas y al examen riguroso, benigno o despiadado de cualquier posible lector.

6.4. *Conferenciar*

El cuarto quehacer que Pedro Poveda señala es el de *conferenciar*. También esta palabra corre el riesgo de ser trivializada en su interpretación. Conferencia puede entenderse en el sentido de «pronunciar conferencias». Este parece ser el sentido culto y un tanto pedante que viene avalado por toda una tradición de oratoria y retórica, pero que en los últimos tiempos va perdiendo mucho de su valor como forma de enseñanza

para ceder el paso a las actividades y técnicas participativas³⁴. Otro significado sería el de «celebrar conferencias», con el que la conferencia ya se abre a la participación de varios en un que-hacer. Sin embargo, esta significación todavía parece restringir la actividad a unas pocas personas, escogidas o importantes, que están en situación de tomar decisiones de mucha entidad o trascendencia. Pero el sentido de conferenciar en el pensamiento povediano va más allá. Se acerca al primigenio sentido etimológico de la palabra, *conferre*, «llevar junto con». Es interesante observar que la variación semántica del término ha ido restringiéndole hasta dejar su sentido referido al mero intercambio de palabras, a la plática, que únicamente alcanza su objetivo cuando se termina en una decisión o acuerdo que resuelve un negocio. Pero aquí se trata de algo más. La plática o la conferencia, el diálogo, el coloquio, tiene peso y trascendencia desde el momento mismo en que se inicia. Porque el conferenciar, en el pensamiento de Pedro Poveda, no es otra cosa que la utilización del diálogo para ofrecer doctrina sólida, para aconsejar, para hacer eficaz la preocupación por los alumnos estimulándoles a ser ellos mismos protagonistas de su propio desarrollo personal. «Todos hemos de cooperar... Aquí no hay uno sólo y los demás son comparsas, sino que cada cual tiene su sitio, su deber, su responsabilidad»³⁵. Y en el caso concreto de la formación de profesores Poveda quiere que los esfuerzos se encaminen «a organizar una acción en la que de hecho sean los maestros los iniciadores y ejecutores»³⁶.

Podrá parecer que este conferenciar, predominantemente verbal, resulta una actividad sobrepasada en el mundo de hoy con el cual la imagen está invadiendo todos los campos de comunicación. La verdad es que el lenguaje icónico, de imágenes,

³⁴ El sentido que en la actual educación superior tienen las Técnicas cooperativas puede verse en GARCÍA HOZ, V.: *Op. cit.*

³⁵ PEDRO POVEDA: «Todos hemos de cooperar», en *E. E.*, pág. 376.

³⁶ PEDRO POVEDA: «Ensayo de proyectos pedagógicos», en *Itinerario*, página 122.

apunta directamente al mundo del conocimiento sensible y de las reacciones emocionales, pero la vida de la inteligencia se halla estrechamente vinculada al ámbito de la palabra. No otra cosa está diciendo el hecho de que en el centro del estudio de las conductas didácticas se halle el análisis de la interacción verbal tal como han puesto de relieve Amidón, Hunter y Flanders³⁷.

A mi modo de ver vale la pena tener presente que el conferenciar sólo es fecundo cuando se desarrolla, estimulándole y fortaleciéndole a la vez, en un deseo común de perfección, en una convicción honesta de la propia insuficiencia «porque en cuando uno queda solo por mucho que valga y piense no hay seguridad de acertar»³⁸. Estas disposiciones tienen como fondo una actitud que se halla tan lejos del conformismo que acepta la realidad sin crítica ninguna cuanto del rechazo de la misma realidad ya sea en forma de evasión o en forma de rebeldía permanente. Es la actitud que algunos han llamado transformante que se apoya en el hacerse cargo de la realidad con sus valores y sus deficiencias, así como en la convicción de que el futuro del hombre y de la educación pueden configurarse solidariamente, si cada uno es capaz de ofrecer y aceptar apoyo asumiendo su propia responsabilidad de estudiante o de profesor, de joven o de adulto.

7. INDICACIÓN FINAL

En las anteriores palabras he procurado mostrar un aspecto, a mi modo de ver fundamental, del mensaje de Pedro Poveda. No sería honesto por mi parte acabar sin llamar de nuevo la atención hacia algo que necesariamente ha de ser tenido

³⁷ AMIDON, E., y HUNTER, E.: *Improving Teaching. The Analysis of Classroom Verbal Interaction*. Holt Rinehart and Winston, Inc. 1966. FLANDERS, N. A.: *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley Publ. Co. Reading, Massachusetts, 1970.

³⁸ *Escritos espirituales*, pág. 658.

en cuenta para entender la figura y la obra de Pedro Poveda Castroverde. Fue un sacerdote católico; su actuación y sus ideas se hallan fundamentadas en la unión de Cristo y su Iglesia. Sólo desde esta perspectiva se logra percibir en toda su profundidad el pensamiento povediano. Mas la peculiar significación que el sentido cristiano confiere a las palabras de Pedro Poveda en nada las enmascara ni disminuye su valor como estímulo y orientación para que todos los educadores sientan su profesión como un compromiso de acendramiento personal y de solidaridad y entrega a la perfección de los otros.